

CEFR および母語からかけ離れた言語の教育と学習

ー日本の大学のフランス語教育を例にー

アンティエ エヌマエル

1. はじめに

金沢大学外国語教育研究センターでは、2010 年度より、共通教育言語科目における到達目標と厳正な成績評価の実現に向けた取り組みとして、ヨーロッパ言語共通参照枠（以下、CEFR と略称）を到達目標として活用する試みに取り組んできた¹。本稿では、CEFR 準拠の教科書の分析と、アンケート調査の結果に基づき、日本の大学において CEFR の枠組みで教授法を実践する場合どのような問題が生じるのかということについて述べた後、日本の大学で CEFR を到達目標にする場合のいくつかの提言を行う²。

2. 資料の概要

2.1 アンケートの概要

本稿で資料として用いるアンケートは、Michel Sagaz（熊本大学）によって作成されたもので、2012 年 9 月にオルレアン大学でフランス語研修を受けた金沢大学と富山大学の学生 25 人を対象に 2012 年 10 月に実施されたものである。なお、本アンケートの使用にあたっては、Sagaz 氏の許可を得ている。アンケート結果については、3.1 で述べる。

2.2 使用教科書について

本稿の分析対象として扱う教科書は、筆者が 1 年次と 2 年次の初級フランス語の授業で使用している *Le Nouveau Taxi ! 1*（Capelle & Menand 2009）で

ある。この教科書の到達目標は、CEFR の A1 レベルとされている。日本語で書かれた別冊の翻訳書と単語集が付属されているが、本冊は、フランス語でのみ書かれている。本教科書を用いた分析については、3.1.2 と 3.2 で述べる。

3. 日本の大学におけるコミュニケーションアプローチの限界

3.1 日本人学生の教育文化に適合しないアプローチ

3.1.1 知識伝達型教授法 VS 学習者主体の教授法

ヨーロッパで CEFR の枠組みで作られた教科書は、基本的にコミュニケーションアプローチに基づいて作られている。ここでは、日本の大学でコミュニケーションアプローチで教える場合、どのような問題が生じるかということについて述べる。

一般的に日本の大学の言語教育は、知識伝達型教授法 (*méthode transmissive*) であるのに対し、コミュニケーションアプローチは、学習者主体の教授法 (*méthode active*) であると言われている (Sourisseau 2003, Suzuki 2005 等)。では、日本の教授法に慣れた日本人学生が、学習者主体のコミュニケーションアプローチで授業を受けた場合、どのような反応があるのだろうか。

ここからは、毎年 9 月にオルレアン大学で行われるフランス語夏期研修を受けた学生のアンケート結果を見ていきたい。ここでの授業は、通常、フランスのほとんどの大学で行われているように、コミュニケーションアプローチで行われている。まず、「フランスと日本の授業のやり方は、違うと思うか」という質問に対し「はい」と答えた学生は 70%であった。「具体的にどのように違うか」という質問に対しては、「学生の発言する機会が多い」「学生をあまり指名せずに自生的に質問に答えさせることが多い」「よく意見や反応を求められる」「日本では教師が一方的に教えることが多いけど、フランスでは生徒が発言する機会がとても多かった」などの回答があった。語学研修を受けた学生は、教授スタイルの違いを実感していたようである。

学生は、このような異なる教育文化に合わせようとするのであろうか。アンケートでは、「フランスのやり方に合わせる必要を感じたか」という質問に

対して、「いいえ」と答えた学生が 78%であった。具体的なコメントとしては、「積極的になるのはいいことだし理想的であると思うが、日本の出る杭は打たれるような社会ではそれは実践できない」という回答も見られた。このように、学生は、その教育文化の違いに気づいていても、それに適応するのは難しいと感じているということが分かる。

また、このような教育文化の違いから、教育文化間衝突が生じることがある (Sourisseau 2003, Robert 2009 等)。アンケートでは、「フランスの授業のやり方で好きではなかったことは何か」という質問に対し、「誰も答えないとずっとそこで止まっていたこと」という回答があった。同様の場面は、筆者もオルレアン大学の授業見学をする中でしばしば目にすることがある。教師の質問に対して、学生が答えずに下を向いているということがよく見られた。このような授業中の沈黙を、日本人学生は否定的なものとしてとらえていないという指摘もあるが (Chalabi 2005)、このアンケート結果からみると、学生は、この沈黙を、否定的なものとしてとらえていたことが分かる。学生は、このように全体的に投げかけられる質問に慣れていないため、どのように反応すればよいのか分からないのである。一方で、「指名の仕方が平等ではない」と回答した学生もいた。日本のように、講義形式の授業や学生を名簿順や席順で指名する教授スタイルと違って、学習者主体の教授スタイルでは、積極的に発言する学生とそうではない学生では、発言の量に差が出てくる。教師の質問の答えが分かっている、自主的に発言することに慣れていない学生にとっては、それを平等ではないと感じることもあるのではないか。

3.1.2 演繹的教授法 VS 帰納的教授法

日本の大学で行われている言語教授法とコミュニケーションアプローチのもう一つの大きな違いは、日本では、演繹的教授法 (*méthode déductive*) が一般的であるのに対し、コミュニケーションアプローチでは、帰納的教授法 (*méthode inductive*) が一般的であることである (Chevalier 2008, Robert 2009 等)。演繹的教授法というのは、3.1.1 で見た知識伝達型とも関係があるが、具体的には、教師がまず文法の規則を説明した上で、学生はその説明を聞いて、練習問題を解くという進め方をする。一方、帰納的教授法の場合、学生

に文法の規則を導き出させる。そのため、学生の積極的な参加が必要となる。

ここで、帰納的教授法について、*Le Nouveau Taxi ! 1* を用いて説明したい。図 1 のようにこの教科書では、各課の最初に、会話文があり、次にその会話文についての内容確認問題と、会話文の中に含まれる新出の文法項目についての質問がある（図 1 の□で囲んだ部分を参照）。この 23 課では、「会話文の 8 行目の *lui*、10 行目の *la* はそれぞれ何の代わりをしているか。この二つの代名詞の違いは何か」という指示詞に関する質問がある。この質問から、学生は、自主的に文法規則を導き出さなければならない。

図 1 *Le Nouveau Taxi ! 1* 23 課の帰納的問題の例

LEÇON 23

Qu'est-ce qu'on lui offre ?

– Mais qu'est-ce que vous faites ?
– Eh bien, on cherche une idée de cadeau pour Colette.
– Mais pourquoi ? C'est son anniversaire ?
– Mais non ! Elle quitte l'agence cette semaine. Elle part à la retraite.
– Ah ! mais oui, c'est vrai !
– Et alors, on lui offre un cadeau pour son départ.
– Oui, mais on ne sait pas quoi acheter.
– Tu la connais bien, toi, Colette. Quels sont ses goûts ?
– Qu'est-ce qu'elle aime ? Je ne sais pas, moi...
– Offres-lui des fleurs... Ou pourquoi pas un CD de Pavarotti ? Elle l'adore !
– Ce n'est pas très original !
– Bon, alors, vous pouvez lui offrir un livre d'art sur la photo ou sur la peinture.
– Ah ! oui, tiens, ça c'est une bonne idée...
– Ah ! mais non, le directeur lui achète un livre !
– Ah ! écoutez, bon, je suis désolé mais je n'ai pas d'autre idée...

DÉCOUVREZ

1 Quel cadeau choisir ? ③-④

1 Écoutez le dialogue. Dites si c'est vrai, faux ou si on ne sait pas.

- a C'est l'anniversaire de Colette.
- b Ses collègues lui offrent un cadeau.
- c L'homme connaît bien Colette.
- d Les deux femmes n'ont pas d'idée pour le cadeau.
- e Colette aime beaucoup la photo.
- f Ses collègues vont lui acheter un livre.

2 Que remplace *lui* (ligne 8) et *la* (ligne 10) ? Quelle différence est-ce qu'il y a entre ces deux pronoms ?

GRAMMAIRE

● Le verbe *connaître* au présent

singulier	pluriel
1 ^{er} pers. je connais	1 ^{er} pers. nous connaissons
2 ^e pers. tu connais	2 ^e pers. vous connaissez
3 ^e pers. il/elle connait	3 ^e pers. ils/elles connaissent

● Les pronoms compléments d'objet direct (COD)

On utilise les pronoms COD avec les verbes sans préposition (construction directe).

singulier	pluriel
1 ^{er} pers. le	1 ^{er} pers. les
2 ^e pers. te	2 ^e pers. vous
3 ^e pers. le	3 ^e pers. les

● Les pronoms compléments d'objet indirect (COI)

On utilise les pronoms COI avec les verbes suivis de la préposition à (construction indirecte).

singulier	pluriel
1 ^{er} pers. lui	1 ^{er} pers. leur
2 ^e pers. te	2 ^e pers. vous
3 ^e pers. lui	3 ^e pers. leur

日本で一般的に使用されている演繹的教授法の教科書では、各課の最初に文

法説明が書かれていることが多く、授業では教師が最初に説明をすることが多い。従って、演繹的な教授スタイルに慣れている学生は、授業中教師が、学生自らに文法規則に気づかせるような質問をした場合、規則を導き出せたとしても、教師が説明するのを待つということが多い。

3.1.3 説明の必要性

以上で述べたように、日本の大学で一般的に行われている言語教授法とコミュニケーションアプローチでは二つの観点から大きな違いがある。学生は、この違いに慣れるのに時間がかかるということがアンケートの結果から分かった。アンケートでは、「授業についていけないと感じることはあるか」という質問に対し、「たまにある」と答えた学生は 85%であった。具体的にどのような状況かという質問では、「何をしたらいいか分からなかったり、先生に当てられても何を求められているのか分からない時があった」や、「先生の指示が分からなかった」、「『問題文が分かれば解けたのに...』という問題が結構あった」という回答があった。これは、教師の指示がフランス語であるため分からなかったということもあるが、言語の問題だけでなく学生がその教授法に慣れていないということも考えられる。

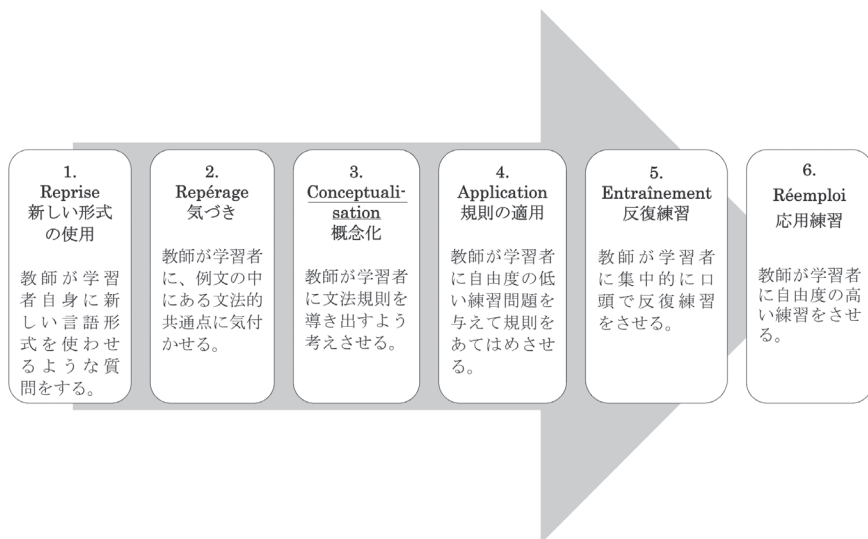
このように、CEFR 準拠の教科書を用いて言語教育を実践する場合、教授・学習スタイルの違いについて、教師が学生に事前に説明し、学生に納得させる必要がある。

3.2 母語からかけ離れた言語の教育に適合しないアプローチ

3.2.1 言語的規則の適用練習と反復練習の不足

コミュニケーションアプローチは、本来、英語とフランス語、ドイツ語、スペイン語のように欧米の言語的距離の近い言語間の教育で考えられた教授法である。従って、日本語話者にとってのフランス語のように母語からかけ離れた言語を学ぶ際には、様々な問題が生じる。その一つは、規則の適用練習と反復練習の不足である。言語教育の歴史を分析した Puren (2011) は、文法の教育・学習には、1. 新しい形式の使用、2. 気づき、3. 概念化、4. 規則の適用、5. 反復練習、6. 応用練習という標準的プロセスがあるという(図 2 参照)。

図 2 「文法の教育/学習における標準的プロセス(Puren 2011 をもとに筆者が作成)」



この標準的プロセスを用いて、*Le Nouveau Taxi ! 1* を分析してみたい。*Le Nouveau Taxi ! 1* の各課の構成は、見開き 2 ページで「見つけよう Découvrez」「練習しよう Entraînez-vous」「コミュニケーションしよう Communiquez」の三つのパートに分かれている。「見つけよう」は、「会話文」「会話に関する質問」「文法項目に関する気づき（ない場合もある）」「文法説明」から、「練習しよう」は、「練習問題」から、「コミュニケーションしよう」は、聞き取り問題、ロールプレイ、話し合い等から構成されている。例えば、13 課では、「時間を聞く／言う」が主な学習項目になっている。図 3 は、13 課の各パートを Puren (2011) の標準的プロセスに対応させたものである。

図 3 Le Nouveau Taxi ! 1 13 課の構成と Puren (2011) との対応

1. 新しい形式の使用 2. 気づき 3. 概念化 4. 規則の適用 5. 反復練習 6. 応用練習

LEÇON 13
Un aller simple

Bonjour, monsieur, je voudrais un aller simple pour Nantes, s'il vous plaît.
- Vous partez quand ?
- Mardi prochain.
- Le 15 ?
- Oui, c'est ça.
- Le matin ou l'après-midi ?
- Le matin.
- Alors... Il y a un train à 7 h 15, un autre à 8 h 45... à 9 h 15.
- Le train de 7 h 15, s'il vous plaît.
- Ah ! le 15, c'est dimanche. Ce train est complet.
- Si le train de 8 h 45 n'est pas complet aussi ?
- Non, il y a de la place.
- C'est parfait.

Un aller simple ou un aller-retour ?
- Un aller simple. Ça devient plus simple.
- Voilà.
- C'est combien ?
- 80 euros 10.

SAVOIR DIRE

1. Demander et donner l'heure
- Quelle heure est-il ?
- Il est 10 heures moins dix.
- Vous n'avez pas l'heure ?
- Oui, si vous voulez.
- Indiquer une date
- Quel jour sommes-nous ?
- Demander poliment
- Je voudrais un aller simple pour Nantes, s'il vous plaît.

ENTRAÎNEZ-VOUS

2. Les pendules sont à l'heure ?
1. Écoutez et répétez les heures.
a. Il est midi et quart.
b. Il est une heure moins le quart.
c. Il est deux heures moins le quart.
d. Il est trois heures et demie.
e. Il est sept heures dix.
2. Associez les heures de l'exercice précédent aux pendules suivantes.

COMMUNIQUEZ

3. Vous avez l'heure, s'il vous plaît ?
Donnez l'heure.
Exemple : 10 h 15 = Il est 10 h 15 et quart.
1 8 h 20
2 17 h 30
3 11 h 55
4 6 h 45
5 Et maintenant, quelle heure est-il ?

4. À la gare
Écoutez et notez les informations.

	1	2	3
Départ			
Heure de départ			
Numéro de la voie			

5. Quand est-ce que vous partez ?
Vous prenez le train pour Nantes.
Demandez des renseignements à un(e) employé(e).
Jouez la scène avec votre voisin(e).

Horaires des trains Paris-Nantes

Train	Paris-Montparnasse	Nantes
101	17:00	20:00
102	18:00	21:00
103	19:00	22:00
104	20:00	23:00
105	21:00	24:00
106	22:00	25:00
107	23:00	26:00
108	24:00	27:00

PRONONCEZ

Attention aux chiffres !
Écoutez et répétez.
Opposer [s] et [z]
Écoutez et répétez.

冒頭の「見つけよう Découvrez」は、Puren の「新しい形式の使用」、「気づき」、「概念化」の三つの段階にあたる。次の「練習しよう」は、「適用練習」にあたり、「コミュニケーションしよう」は、「応用練習」にあたる。ここで注目したいのは、標準的プロセスの「規則の適用」が少ないということと、「反復練習」が全くないということである。例えば、13 課では、新しい動詞が導入されているに関わらず、その動詞の活用練習は全くなく、次のパートでは、

聞き取り練習とロールプレイに入る。このロールプレイは、「駅の窓口でナント行きの列車についての情報を聞く」というものである。適用練習と反復練習を十分に行っていない学生にとって、このロールプレイはあまりにも自由度が高すぎると言える。このような、「適用練習」と「反復練習」の不足は、この教科書だけでなく、一般的に CEFR を基準に作られた教科書の特徴であると言える。コミュニケーションアプローチでは、母語からかけ離れた言語を学ぶ学習者にとって重要な、形式に慣れるための言語規則の適用練習と反復練習が不足しているのである。

3.2.2 形式よりも意味の重視

母語からかけ離れた言語を学ぶ学生にとって、コミュニケーションアプローチでもう一つ問題になるのは、形式よりも意味が重視されていることである。コミュニケーションアプローチでは、言語を使って目標とする行動、例えば、駅で情報を求める、買い物をする等、ができればよいという考え方があるため、会話におけるすべての内容を理解することよりも、必要な情報を取り出す能力が求められる。アンケート調査によると、この点に関して日本人学生が特に困難を感じていたのは、聞き取り練習であることが分かった。アンケートで「どのタイプの学習が一番難しかったか」という質問に対して、「聞き取り」「読解」「口頭練習」「作文」がある中で、「聞き取り」を選んだ学生が 60% いた。その難しさの要因についてアンケートの自由記述欄を見ると、「速すぎて全体を理解できなかった」「分からない単語があった」「速すぎて聞き取れなかった」とあった。研修に参加した学生は、聞き取り問題の内容をすべて理解しようとしたようである。形式よりも意味が重視される教授法に慣れていない日本の学生は、必要な情報だけを取り出せばよいのであって、全体を理解できなくてもよいということになじめなかったのであろう。

では、具体的な聞き取り練習の例を見てみよう。例 1 は、*Le Nouveau Taxi !* 1 の 2 課の問題である(通常は授業開始 2 週目あたりで使用することになる)。

例 1 (フランス語の指示文)

Écoutez le dialogue et associez les personnes aux professions.

a M. Devaux	1 professeur
b Émilie Constant	2 secrétaire
c Pierre	3 assistante
d Mme Moreno	4 étudiante
e Anna	5 directeur

(日本語訳)

会話を聞いて人の名前と職業を線で結びましょう。

a ドゥヴォー氏	1 教師
b エミリ・コンスタン	2 秘書
c ピエール	3 アシスタント
d モレノさん	4 学生
e アナ	5 部長

この問題を解くために CD で流される会話は、以下のような会話である。

(フランス語の会話文)

A : Café ? Thé ?

B : Café, s'il vous plaît. Qui est-ce ?

A : Ah ! C'est Emilie Constant, l'assistante de M. Devaux, le directeur.

Et elle, c'est Madame Moreno, elle est secrétaire.

B : Et lui, qui est-ce ?

A : C'est Pierre, il est professeur. Elle, c'est Anna. Elle est étudiante et elle est belge.

Lui, lui, il est italien. Carlos est espagnol et Lin est chinoise...

(日本語訳)

A : コーヒー？紅茶？

B : コーヒーお願いします。あの人、誰ですか？

A : ああ、あの方はエミリ・コンスタン、ドゥヴォー部長のアシスタントよ。

それから、あの方は、秘書のモレノさんよ。

B : じゃ、彼は？

A: ピエールよ。彼は教師よ。あの人は、アナ。彼女は、学生で、ベルギー人よ。ルイジは、イタリア人。カルロスはスペイン人でリンは中国人...

これは仕事の休憩時間に同僚同士がコーヒーを飲みながら行うような会話と想定できる。この会話文から、名前と職業だけを聞き取ればよいのだが、質問に直接関係のない情報も多く含まれている。このように文脈化された場面から必要な情報を取り出すというのは、CEFR で重視されている能力の一つである。しかし、文化背景が異なり、母語と大きく異なる言語を学ぶ学生にとっては、意味の産出・理解をするためには、まず新しい形式自体にも慣れる必要があるのである。

4. 日本の大学における CEFR の文脈化と方法論的考察：いくつかの提案

4.1. シチュエーションを限定した文法形式を使う練習の必要性：フラッシュカードの使用例

では、日本の大学において CEFR の枠組みで言語教育を行う際に、コミュニケーションアプローチで不足している規則の適用練習と反復練習を補うためにはどうすればよいのであろうか。本稿でその一つの解決策として提案できるのは、シチュエーションを限定した文法形式を使う練習である。そのための一つの方法として挙げられるのが、フラッシュカードの使用である。

フラッシュカードのメリットは、初歩的な構文や動詞活用の反復練習が無理なくできることや、教師にとっては、学習者の注目を集め、学習者に授業に積極的に参加させることができることである (Antier & Miyanaga 2012, Antier & Mikami 2013)。日本の大学の言語教育において、CEFR に基づいた授業を行う場合、いかに学生を積極的に参加させるかということが重要になる。

フラッシュカードを使用すると、初歩的な構文の反復練習が無理なくできる。例えば、フランス語の動詞の活用と冠詞の練習を例として挙げる。フランス語では、基本的に名詞の前に、定冠詞、不定冠詞、部分冠詞のいずれかを付与しなければならない。「一本のバナナ」や「一杯のご飯」のカードを見

せて、冠詞と共に言わせる練習だけでなく、例えば、「朝ご飯に何を食べますか」という質問をして、カードを見せながら答えさせる練習をすれば、冠詞の使い分けの反復練習が可能になる。このようなシチュエーションを限定した練習は、単に「何を食べますか」という質問をするのとは違い、自発的に発言をしない日本人学生でも、無理なく反復練習できる。フラッシュカードによって、新しい言語形式に慣れさせた後であれば、意味を重視した応用練習にスムーズに移行することができる。以上のことから、フラッシュカードの使用は、日本の大学でコミュニケーションアプローチを用いることによって生じる問題点を補うために有効な手段になると考えられる。

4.2. 教師間の教授法の統一

日本の大学で CEFR を到達目標に授業を行う場合に、もう一つ提案できることは、教師間の教授法の統一である。一般的に日本の大学では、文法の授業を日本人教員が担当し、会話の授業をネイティブ教員が担当することが多いが、CEFR を到達目標にした場合、会話・文法という分け方は有効であるとはいえない。なぜなら、伝統的な文法訳読式の授業にも、コミュニケーションを重視した会話の授業にも、日本語と大きく異なるフランス語のような言語の学習において重要な規則の適用練習と反復練習が不足しているからである。適用練習と反復練習を十分に行った上で応用練習をするためには、かなりの時間が必要になる。そのためには、日本人教員とネイティブ教員が一貫した教授法で、言語の運用を意識し、適用練習から応用練習というプロセスを重視した授業を行うことが必要である。また、教師間で教授法を統一することは、学生が、コミュニケーションを重視した教授法の指示形式に慣れるというメリットもある。こうすることで、3.1 で述べたような教授法の違いから生じる問題を最小限におさえることができると考えられる。

これを実践するためには、教育機関で一貫した方針を教師間で共有する必要がある。しかし、一方で Chevalier (2009) の調査報告にもあるように、日本の大学教員にとって大学で言語を教える意義というのは必ずしも言語の運用の重視だけではないという考え方もあるため、これを日本の大学で実践することは容易ではないと思われる。

5. 結論

なぜ CEFR の枠組みを導入するかということは、よく議論されることであるが（Nishiyama 2009, Pungier 2011 等）、CEFR を到達目標にする場合、どのように教えるのかということについては、あまり議論されていない。以下の引用部分にもあるように、CEFR というのは、到達目標基準に過ぎず、その目標に学習者がどうやって到達できるかは、学習者のニーズと社会的な文脈から考えなければならない。

It has been a fundamental methodological principle of the Council of Europe that the methods to be employed in language learning, teaching and research are those considered to be most effective in reaching the objectives agreed in the light of the needs of the individual learners in their social context. (CEFR : 142)

本稿では、CEFR を日本の大学という社会的な文脈に当てはめた場合に、どのような問題が生じるかということについて、教科書分析とアンケート調査によって、考察した。その結果、言語間の距離という点からも、言語教育文化の違いという点からも、CEFR に基づいたコミュニケーションアプローチをそのまま日本の大学に導入する際には、様々な支障が生じるということが明らかになった。特に、日本語とフランス語のように言語的な距離が大きい場合、どのように教えるかということが、大きな課題になる。

【注】

1. この取り組みの詳細、およびフランス語とドイツ語の具体的な実践例については、佐藤・三上（2012）を参照のこと。
2. この原稿は、2013 年 1 月 29 日に外国語教育研究センターの FD 研究会で報告した内容に加筆修正を加えたものである。

【参考文献】

- 佐藤文彦・三上純子(2011). 「初習言語 A (初級) とヨーロッパ言語共通参照枠 : ドイツ語・フランス語を例に」, 『金沢大学外国語教育研究センター 外国語教育フォーラム』 6 : 51-61.
- Antier, E. & Mikami, J. (2013). Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques. *Revue japonaise de didactique du français* 8(1) : 49-61.
- Antier E. & Miyanaga A. (2012). Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues. *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 49-61.
- Capelle, G. & Menand, R. (2009). *Le Nouveau Taxi ! 1*. Paris : Hachette.
- Chalabi, H. (2005). Portrait d'un étudiant japonais dans son parcours d'apprentissage du français. *Enseignement du français au Japon* 33 : 15-18.
- Chevalier L. (2008). Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. *Revue japonaise de didactique du français* 3(1) : 67-83.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Nishiyama, N. (2009). L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français* 4(1) : 54-70.
- Pungier, M.-F. (2011). L'introduction du CECR à l'Université Préfectorale d'Osaka, un outil articulatoire et intégrateur de contextes local/global. *Recherches et applications Le français dans le monde* 50 : 38-47.
- Puren C. (2011). La "méthode", outil de base de l'analyse didactique. In Blanchet P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Robert J-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette fle.
- Sourisseau, J. (2003). *Bonjour/Konnichiwa : pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : L'Harmattan.
- Suzuki E. (2005). La "réserve" : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

CECR et didactique d'une langue-culture lointaine: le cas du FLE en université japonaise

Emmanuel ANTIER

Résumé :

Si le CECR (Conseil de l'Europe 2001) n'a pas la prétention de définir une méthodologie, il n'en reste pas moins que la très grande majorité des manuels visant à l'acquisition des compétences définies dans ce cadre se revendiquent clairement des approches communicative ou actionnelle. De fait, un enseignant de FLE (pour ne citer que lui) souhaitant former ses apprenants japonais aux objectifs définis dans le CECR sera très probablement amené à recourir à ce type de manuels. Les approches mises en œuvre dans ces manuels sont-elles toutefois bien adaptées au contexte éducatif japonais ? À travers l'analyse de notre expérience de cours en université japonaise avec le manuel *Le Nouveau Taxi ! I* (Hachette, 2009) ainsi que d'une enquête par questionnaires menée auprès d'apprenants japonais en stage linguistique en France, nous montrons ici en quoi les approches communicativistes sont inadaptées à la culture éducative japonaise, et plus généralement, à l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture lointaine. Dans un second temps, nous faisons quelques propositions en vue du développement d'un savoir-faire procédural chez nos apprenants.